

DE LA MATERNELLE... AUX DIRIGEANTS

*La formation comporte
une priorité : l'individu*

Monique Lefebvre-Bardot

Enseigner, verbe transitif qui appelle un complément, en effet on enseigne une discipline, une matière, des connaissances. Enseigner évoque d'abord la transmission d'un savoir. Et pourtant est-ce là l'essentiel ?

Cette question a jalonné tout mon itinéraire d'enseignante tant dans mes activités de formation que dans mes activités de recherche.

DE LA LEÇON DE SCIENCES NATURELLES...

La première interrogation est intervenue à l'issue d'une séquence pédagogique de sciences naturelles que j'animais en grande section de maternelle alors que j'étais élève à l'École Normale d'Institutrices de Vannes. Ma première leçon d'observation portait sur la châtaigne. Le début de l'étude de la bogue puis de la châtaigne s'était déroulé comme je l'avais prévu sur ma fiche, mais la dernière partie, qui consistait à observer la châtaigne épluchée, que j'avais déposée en début de séance sur la table de chaque enfant, tourna court ; en effet, les enfants ne pouvaient plus observer ni goûter la châtaigne puisqu'ils l'avaient mangée en début de séance sans que je m'en aperçoive.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

Alors que j'étais centrée sur l'objet d'étude, sur les connaissances à faire acquérir aux enfants, je ne m'étais pas interrogée sur la représentation que des enfants de cinq ans avaient de la châtaigne épluchée. Pour moi, c'était l'objet d'étude de la dernière partie de la leçon, pour eux c'était, avant tout, quelque chose qui se mange.

... À LA NOTION DE REPRÉSENTATION

L'incident de la châtaigne ne m'avait pas interpellée directement sur le concept de représentation mais j'avais clairement ressenti un manque : si mes connaissances sur la châtaigne m'étaient apparues suffisantes pour conduire cette leçon, ma connaissance des enfants, de leur psychologie, de leur manière d'apprendre m'était apparue nettement insuffisante.

Certes, l'enseignant doit maîtriser les notions de sciences naturelles qu'il transmet mais peut-il dispenser d'un questionnement approfondi sur celui à qui il enseigne, sur l'enfant de cinq ans ? Comment perçoit-il la situation pédagogique dans laquelle il se trouve, quelle représentation a-t-il de l'objet d'étude ? Ce type de question centré sur l'élève est important et indissociable des problèmes relatifs à la discipline enseignée. Faire l'impasse sur l'apprenant c'est faire sien le modèle de Condillac selon lequel «l'enfant n'est qu'une cire molle qu'il s'agit d'imprégner».

Cette préoccupation des représentations en pédagogie n'est pas récente puisque déjà Bachelard s'insurgeait contre ce modèle en déclarant : *«J'ai toujours été frappé du fait que les professeurs de sciences plus encore que les autres si c'est possible ne comprennent pas, qu'on ne comprenne pas. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'élève arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées, il ne s'agit pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture, de renverser les obstacles amoncelés par la vie quotidienne»*. (1)

En formation d'adultes, c'est Jean Migne (2) qui dans le cadre de la Commission méthodes de Peuple et Culture m'a alerté sur cette notion de représentation à propos de l'acquisition de connaissances scientifiques. C'est alors à partir de ce moment que j'ai clairement identifié le problème auquel j'étais confronté chaque fois que je travaillais avec un public nouveau pour moi. Plus l'expérience professionnelle des stagiaires était distante de la mienne (salariés agricoles, négociants en bestiaux...) plus je devais explorer leurs représentations pour comprendre comment elles s'organisent, comment elles prennent sens pour eux.

Dans un premier temps, cette exploration me laissait l'impression d'un chaos dont je craignais de ne pas tirer grand chose pour la formation. Mais la lecture des travaux sur les représentations m'a incité à adopter une vision nouvelle, «une attitude sur le chaos, sur l'erreur» (3), à considérer qu'il m'appartient de rechercher comment s'agencent les différentes pièces du puzzle pour les stagiaires avec lesquels je travaille et à comprendre comment elles se combinent entre elles.

Ces représentations peuvent être interprétées à la fois comme un moyen d'appréhender la réalité de leur situation professionnelle mais elles renvoient aussi à l'existence d'un construit à prendre en compte et à la résistance de ces représentations qui se heurteront à d'autres modèles de relations qui seront présentées ultérieurement au cours de la formation. Aussi est-il essentiel que le formateur ne les ignore pas, qu'elles constituent pour lui un point d'ancrage fort, car si elle n'apparaissent plus par la suite elles ne sont pas pour autant évacuées mais simplement refoulées.

DU CONTE...

L'épisode le plus marquant pour moi de ces trois semaines de stage en classe maternelle reste le conte : *Boucle d'or et les trois ours*. J'avais préparé cette séquence avec un soin particulier en réalisant une maquette qui servait de support au récit, et comme les enfants, j'attendais avec intérêt le moment du conte. Pendant la récréation j'avais installé la maquette au milieu de la natte sur laquelle les enfants s'assoient pour ce moment privilégié. Dès leur entrée dans la classe, leur curiosité est éveillée par la maquette, ils s'assoient sur la natte et le conte commence. «*Il était une fois, au fond d'une forêt, une petite maison couverte de chaume...*» instant magique, les enfants fascinés se laissent emporter par le récit. Quel moment fort ; tour à tour la joie, la curiosité, l'émotion se lisent sur les visages des enfants.

À l'issue de cette séance la directrice de l'école normale qui était présente pour nous évaluer et nous conseiller déclare satisfaite : «Vous avez une personnalité pédagogique bien affirmée». J'avais senti que c'était un moment de communication intense avec les enfants mais j'étais tout à fait incapable d'analyser la situation. Cela avait «marché» et ce que j'avais ressenti était proche de l'émotion esthétique. Était-ce cela la pédagogie ? Pourrai-je reproduire un tel instant privilégié ? Quels étaient les ingrédients et les facteurs favorables de cette situation ? J'étais

heureuse mais complètement dépassée par la situation et je venais de découvrir que j'avais «une personnalité pédagogique». J'étais à la fois rassurée et intriguée par cette expression dont je cherchais à percer le secret. C'était sans doute cela qui permettait que les enfants restent assis sans bouger, puis se lèvent lorsque j'ouvrais la porte de la maison et chantent pour accompagner Boucle d'or.

... À LA CAPACITÉ DE CONVAINCRE

À travers cette expérience je venais de ressentir le plaisir d'enseigner et la possibilité de communiquer et de faire partager mon enthousiasme aux enfants. Ma décision était prise : je voulais enseigner mais d'abord faire des études de psychologie pour mieux connaître et comprendre les enfants.

Quels sont les constituants de l'aptitude à enseigner ? Dans la formation il y a bien autre chose que la transmission des connaissances et ce qui m'intéresse le plus c'est l'au-delà du savoir. Comment mettre en scène le savoir pour intéresser, toucher, convaincre le public auquel on s'adresse. Nous enseignons avec notre personnalité, avec nos contradictions, nos désirs, avec ce qui nous agit à notre insu : l'inconscient. «*La formation est une affaire qui requiert ou dans laquelle prévaut, selon le cas, une part d'amour de soi*». (4)

Cette question que je me posais à propos de l'acte d'enseigner me paraît de même nature que celle que je me pose aujourd'hui lorsque j'anime des stages de management des ressources humaines pour les cadres et directeurs du Ministère de l'Agriculture avec lesquels je travaille actuellement. Quelles sont les aptitudes et les attitudes nécessaires pour manager une équipe ? Trop longtemps dans notre Ministère technique la question a été éludée et l'on a feint de croire que la compétence scientifique, l'expertise et le statut suffisaient à légitimer la fonction de dirigeant. Tout se passait comme si l'on considérait implicitement que la capacité managériale était innée. Nous retrouvons là le même type de problème pour l'enseignement et le management : il réside dans l'hypervalorisation de l'expertise technique ou disciplinaire au détriment de la prise en compte de l'aptitude relationnelle. De la même manière qu'être bon en mathématique ne suffit pas pour être bon professeur, être un ingénieur compétent dans le domaine technique ne suffit pas pour manager une organisation. C'est cette conviction forte qui me conduit à plaider pour le développement des sciences sociales au sein

de notre Ministère tant en formation continue qu'en formation initiale pour les élèves-ingénieurs. C'est peut être cette conviction qui constitue le fil directeur de l'action que j'ai conduite tant dans l'enseignement, la formation des formateurs que dans la formation des dirigeants ou des futurs cadres. Si la formation en sciences sociales me paraît un élément important, il me paraît indispensable en préalable que l'enseignant ou le dirigeant ait envie de communiquer et éprouve un réel intérêt pour les personnes avec lesquelles il travaille.

Si comme je le pense fortement aujourd'hui, on enseigne et on manage d'abord avec ce que l'on est, avec sa personnalité, ces deux métiers apparemment éloignés, parce qu'ils renvoient à des cultures différentes, celle du monde enseignant, celle du monde de l'entreprise, ont en fait des caractéristiques communes et requièrent des qualités similaires. L'aptitude relationnelle, la capacité à écouter, à communiquer et à convaincre sont des préalables à l'exercice du métier d'enseignant et de manager si l'on considère que l'art d'enseigner comporte bien autre chose que la transmission des connaissances et que manager des ressources humaines aujourd'hui ne s'inscrit plus dans un contexte taylorien.

DE L'ACTION D'ENSEIGNER...

Si la recherche constitue incontestablement pour moi le noyau dur autour duquel s'articule ma pratique d'enseignante, quel cheminement m'a conduit à la recherche ?

Au début des années 1980, j'étais chargée d'études et de la formation de formateurs à l'Institut National de Promotion Supérieure Agricole (INPSA), dans le département éducation permanente qui avait pour mission de développer la formation de formateurs d'adultes et la recherche dans ce domaine.

Le responsable du département avait donc tout naturellement incité ceux d'entre nous qui n'avaient pas réalisé de thèse à poursuivre leur cursus de formation dans leur domaine de manière à composer une équipe pluridisciplinaire. J'étais alors responsable de la conduite de l'étude sur les personnels administratifs de catégorie C du Ministère de l'Agriculture et c'est au cours de ce travail qu'est né mon intérêt d'une part, pour ce public féminin, sous-alimenté de reconnaissance sociale et individuelle, et d'autre part, pour l'environnement dans laquelle il évolue.

Comment permettre à ces personnels d'être reconnus et de se situer dans cet univers ? Comment faire évoluer cette institution focalisée sur la technique ? Comment éveiller chez les cadres un souci de management des ressources humaines ?

Le sujet était complexe, l'action périlleuse mais irrésistiblement je revenais sur ce thème et je décidai d'en faire l'objet de ma thèse (5) en collaboration avec François Granier qui a traité le thème sous l'angle sociologique.

... À LA RECHERCHE

Pour faire face à la complexité de l'objet d'étude, j'avais opté pour la recherche-action qui était une des caractéristiques du département Éducation permanente de l'INPSA où je travaillais. Notre équipe, sous la direction de Jean-François Chosson (6), avait élaboré une sorte de doctrine considérant, en référence à Edgar Morin, que la recherche-action n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des deux termes.

Ce choix de la recherche-action m'a permis de vivre une période exaltante où je me suis impliquée affectivement et intellectuellement dans le groupe de décision. J'ai ainsi eu la chance de contribuer à l'émergence de la rénovation de notre administration, avant même la circulaire Rocard, en tant que chargée de mission pour l'innovation auprès du Directeur Général de l'Administration, tout en réalisant ma thèse. L'interpellation du praticien par le chercheur est essentielle, ne serait-ce que pour lui rappeler que sa pratique est souvent traversée de théories implicites. Le conflit entre le chercheur et le formateur ou le consultant apparaît inévitable. *«Le savant doit par moment affirmer l'exigence de rupture avec les connaissances immédiates. Le formateur ou le consultant doivent accepter d'assimiler de nouvelles théories... mais cette compréhension ne veut pas dire acceptation résignée»* (7).

Ce n'est qu'à l'issue du travail que je compris à quel point cette recherche s'enracinerait sur mon histoire personnelle. La motivation n'est-elle pas la résultante de toute l'histoire personnelle intériorisée, n'échappe-t-elle pas pour une large part à la conscience de l'individu ? C'est ce je découvrais avec cette étude sur les personnels administratifs. On ne peut parler de motivation au travail comme d'une entité à part.

Pour la cerner, il est nécessaire de faire un détour par la compréhension de la personnalité dans sa totalité.

Ce qui est vrai pour eux, l'était pour moi. Derrière les raisons rationnelles de ce choix pour la recherche-action, peut-être faut-il aussi reconnaître la justification de la position professionnelle et sociale d'une éternelle adolescente qui aime à se situer à l'interface des chercheurs et des décideurs pour éviter de choisir entre les vertus du Savant et l'efficacité du Prince, sachant que choisir imposerait un renoncement.

LA DÉCOUVERTE DE LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

Vérifier l'hypothèse centrale : existe-t-il une corrélation entre l'identité personnelle et l'itinéraire professionnel ? me renvoyait nécessairement à la compréhension de l'identité à travers ses différentes composantes.

C'est au cours de cette recherche que j'ai découvert les travaux du psychanalyste anglais Bowlby (8). L'intérêt essentiel de l'attachement réside, pour moi, dans la possibilité de conceptualiser d'une manière nouvelle la propension des êtres humains à établir des liens affectifs au cours de leur enfance, à constituer l'assise même d'un lien social fondamental. En premier lieu, ces liens contribuent directement à la constitution de l'assise psychologique de l'individu. En second lieu, ces liens déterminent la manière dont l'adulte établit ses relations avec les autres tant sur la plan affectif, amical que professionnel.

À partir de cette théorie, qui postule que «l'attachement» positif de l'enfant à sa mère est une condition préalable pour permettre le développement du comportement exploratoire chez l'enfant, source de progrès pour lui, j'ai pu vérifier que corrélativement chez les adultes étudiés, une structure d'identité positive est nécessaire pour s'investir professionnellement.

D'où la nécessité de faire un détour par la compréhension de la structure de l'identité et d'étudier dans quelle mesure la formation peut apporter une contribution à la restructuration identitaire si l'on veut permettre l'investissement, facteur de réalisation de soi dans une activité professionnelle ou extra-professionnelle. Aussi à partir de ces résultats, suis-je tentée d'opérer la transposition à l'enfant et son investissement dans sa scolarité. La vérification de cette hypothèse plaiderait dans un premier temps pour l'importance de la prise en compte des données

psychologiques et de la compréhension fine de l'identité de l'apprenant dans l'acte d'enseigner, et dans un second temps pour la mise en place d'une individualisation de l'enseignement adaptée à la spécificité de l'élève en difficulté.

MON ITINÉRAIRE PROFESSIONNEL ET MES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

C'est en effectuant un stage en maternelle que j'ai véritablement senti la nécessité de faire un détour par la connaissance approfondie de la psychologie et de la pédagogie pour enseigner et c'est là que j'ai découvert l'intérêt réel que je ressentais pour l'enfant au-delà de la transmission des connaissances. Après cette première expérience j'ai donc décidé d'entreprendre des études de psychologie à l'Université tout en enseignant le français en classe de quatrième et troisième dans un établissement du Ministère de l'Agriculture.

Cette seconde expérience pédagogique a été très intéressante : avec ces élèves du milieu agricole, je découvrais concrètement la notion d'univers culturel. Avec eux, j'entrai dans un nouvel univers culturel qu'il m'appartenait de comprendre si je voulais «traduire» les textes au programme : fables de La Fontaine, pièces classiques de Corneille et Racine... pour les adapter à leurs références culturelles. Pour améliorer mon enseignement j'ai donc décidé de suivre des cours de linguistique : psycho et sociolinguistique. C'est ainsi qu'après avoir expliqué *L'huître et les plaideurs* de La Fontaine, j'invitai les élèves à présenter un jeu de rôles sur le même thème. Ils jouaient alors le conflit entre un agriculteur et un citoyen pour l'acquisition de terres. J'enregistrai ce dialogue au magnétophone, puis ensuite, les élèves l'écrivaient en «bon français» pour avoir une bonne note. Je constatai ainsi qu'ils remplaçaient spontanément le terme «ferme» par «maison», l'expression «un coup de sang de corbeau» par «un verre de vin» et qu'ils réduisaient le conflit social... comme si parler en bon français signifiait pour eux renoncer à une partie de leur identité sociale et culturelle car elle n'était pas celle de l'univers scolaire.

C'est peut être cette expérience qui me donna l'envie et le goût d'enseigner une discipline spécifique au Ministère de l'Agriculture : l'éducation culturelle. Professeur d'éducation culturelle, j'enseignai dans un lycée agricole en classe de seconde, première, terminale et techniciens supérieurs. Là, je découvrais le système scolaire et ses effets pervers en prenant conscience que j'enseignais une discipline «secondaire» parce

que sans coefficient. Si en classe de seconde et première j'ai pu impulser une dynamique créative dans laquelle les élèves se sont fortement impliqués, les élèves de terminale m'ont vite fait comprendre qu'ils ne voulaient pas faire d'effort, pas réfléchir ni s'impliquer et qu'ils souhaitaient simplement «passer un bon moment». D'où l'idée de développer un travail interdisciplinaire avec le professeur d'économie, discipline à fort coefficient, pour réaliser une partie de mes objectifs pédagogiques et de proposer une autre partie sous forme de divertissement culturel n'exigeant que peu d'effort. Je comprenais alors que pour les élèves la culture était un luxe destiné à ceux d'entre eux qui ne passaient pas d'examen. J'apprenais ainsi que l'acte d'enseigner se situe au confluent d'interactions entre la discipline d'enseignement, les individus et leurs motivations et le système scolaire. L'éducation culturelle est aujourd'hui une discipline évaluée et intégrée dans le cursus scolaire de l'élève.

Les contraintes du système scolaire m'ont alors incitée à rechercher un système plus souple : la formation des adultes ; mon militantisme m'a conduit à m'intéresser aux publics défavorisés. C'est ainsi que j'ai travaillé avec des salariés agricoles et des jeunes agriculteurs qui souhaitaient s'installer. Avec ces derniers, j'ai développé une pédagogie du projet d'installation en travaillant en collaboration avec un technicien agricole qui disposait de la compétence technique. Avec les salariés agricoles, j'ai utilisé pour principal support leurs situations professionnelles en associant deux méthodes pédagogiques : la pédagogie par objectifs et l'entraînement mental. La pédagogie par objectifs m'a permis de définir précisément en début de formation les comportements observables attendus à l'issue des différentes séquences de formation, l'entraînement mental (9) m'a aidé à associer pratique professionnelle et implication sociale. J'ai ainsi rattaché ma pratique au projet initial de l'entraînement mental, tel que le définissait Dumazedier lors de l'université populaire de Grenoble en 1945 : la première dignité de l'homme c'est l'acquisition d'une qualification professionnelle qui le relie aux processus économiques fondamentaux mais c'est l'engagement social qui donne un sens à cette qualification et rend possible la maîtrise des solidarités nécessaires.

Pour conduire ce travail il m'a semblé important de mener une étude sur ce public dans une perspective de recherche-action. L'INPSA à la demande du fonds d'assurance-formation des salariés d'exploitation agricole (FAFSEA) a ainsi mis au point une méthodologie de l'entraînement mental appliquée aux salariés agricoles et aux publics peu scolarisés (10).

Cette spécialisation pédagogique a été à l'origine de la demande qui m'a été adressée concernant les personnels administratifs de catégorie C du Ministère de l'Agriculture. L'étude qui en résulte, identité personnelle et itinéraire professionnel propose de développer une véritable pédagogie du projet pour ces personnels, et une pédagogie de l'autoscopie comme moyen de consolidation ou de restructuration identitaire.

Cette pédagogie a pour ambition de faire réfléchir les personnels sur leur travail, de les amener à proposer des voies d'amélioration et de les impliquer dans le changement de leur organisation en leur donnant les moyens de devenir acteurs du changement. Ce travail pédagogique, dans la mesure où il implique l'organisation, ne peut avoir des prolongements professionnels que s'il est pris en compte et développé par les cadres – d'où la nécessité de former les cadres au management participatif – puis les directeurs. Ce projet de formation s'inscrit alors directement dans la rénovation du service public et c'est en étroite collaboration avec la direction générale de l'administration, les directeurs départementaux et régionaux de l'agriculture que nous avons développé le management des ressources humaines au sein de notre institution. Ce développement requiert que la formation obéisse à un certain nombre de principes. D'une part, pour initier le changement, il convient de former conjointement les différentes catégories de personnels : agents, cadres supérieurs, cadres intermédiaires. D'autre part, pour toutes ces catégories, les contenus de formation doivent s'appuyer sur les mêmes références, le niveau d'analyse étant adapté aux différents publics. Qu'il s'agisse donc de personnels ou de cadres, la formation comporte :

- des éléments théoriques et pratiques de sociologie des organisations permettant à chacun, suivant sa fonction, de se situer et de mieux comprendre le fonctionnement de l'organisation ;
- des éléments de psychologie sociale permettant de mieux comprendre le fonctionnement des différents groupes sociaux : les personnels apprennent à mieux connaître les cadres et réciproquement ;
- des éléments de psychologie permettant d'approfondir la connaissance de soi, la relation entre l'identité personnelle et l'itinéraire professionnel ;
- une contractualisation avec les formateurs pour la mise en œuvre concrète, au sein des unités, d'une action innovante, voire d'un véritable projet de service. L'analyse de cette réalisation est effectuée plusieurs mois après la ou les premières séquences de formation.

CONCLUSION

Au cours de ma carrière d'enseignante-chercheur-consultant trois interactions ont été fructueuses : l'interaction entre recherche et action où nous l'avons définie précédemment, l'interaction entre recherche et formation, l'interaction entre chercheurs et décideurs. Au carrefour de ces interactions, l'acte d'enseigner prend toute sa dimension psychologique et sociale : être enseignant, c'est être acteur du changement et contribuer à faire émerger les acteurs du changement au sein de l'organisation, c'est être innovateur et défricher des voies nouvelles. Mais accepter cette définition, c'est aussi prendre des risques en refusant de céder aux pesanteurs bureaucratiques. En effet, plus l'institution est dynamique et innovatrice plus elle accepte l'incertitude, la pensée créatrice et la parole libre nécessaires à l'innovation, plus elle est bureaucratique moins elle l'accepte et plus elle reproduit les anciens modèles et s'attache aux procédures. Après avoir connu des moments exaltants au cours desquels j'ai contribué à développer, en équipe avec les décideurs, la créativité, l'innovation au sein des Directions Départementales de l'Agriculture, nous connaissons maintenant une phase où l'organisation se rigidifie, rétablit l'ordre et fait deuil de l'innovation (9). L'histoire de toute organisation ne comporte-t-elle pas une succession de phases de progression, de transition et de régression ? Alors, peut-être faut-il savoir utiliser ces pauses pour se centrer sur la recherche qui éclairera l'action future, et être suffisamment idéaliste et optimiste pour savoir, comme le disait Scott Fitzgerald, que les choses sont désespérées mais cependant être décidé à les changer.

Monique LEFEBVRE-BARDOT

*Inspecteur Principal,
Chargée de mission pour la modernisation Ministère de l'Agriculture*

Bibliographie

- (1) BACHELARD G., 1938. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris, Vrin.
- (2) MIGNE J., 1956. Représentation et connaissances scientifiques, in *Éducation Permanente*, n° 8.
- (3) CLAPARÈDE E., 1956. Préface de Piaget, *Études sur la logique de l'enfant, Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé.
- (4) KAES R., 1976. *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod (Inconscient et culture) p. 2.
- (5) LEFEBVRE-BARDOT M. et GRANIER F., 1990. *Identité personnelle et itinéraire professionnel chez les agents administratifs du Ministère de l'Agriculture*. Thèse de doctorat, Université de Rennes II.
- (6) CHOSSON J.F., 1984. *Recherche-action et formation des adultes*, Edilig.
- (7) CHOSSON J.F., 1981. *L'entraînement mental et la diffusion de l'esprit scientifique expérimental. Pour un dialogue conflictuel entre le formateur et le savant*, Communication au Colloque «Recherche et Communication», Dijon, INPSA, Ministère de l'Agriculture.
- (8) BOWLBY J., 1969. *Attachement et perte, Vol I : l'attachement*. Trad. française de Kalmanovitch, Paris, PUF, 1978.
 BOWLBY J., 1973. *Attachement et perte, Vol II : la séparation, angoisse et colère*. Trad. française de Panafieu, Paris, PUF, 1978
 BOWLBY J., 1983. *Attachement et perte, Vol III : la perte, tristesse et dépression*. Trad. française de Weil, Paris, PUF, 1984.
- (9) CHOSSON J.F., 1975. *L'entraînement mental*, Seuil.
- (10) LOUPIAS P., LEFEBVRE-BARDOT M., DUFANT F., 1981. *Raisonnement et expression*, Organisation.
- (11) CHOSSON J.F., GRANIER F., LEFEBVRE-BARDOT M., *Évaluation des politiques publiques. La formation au Ministère de l'Agriculture*. Ouvrage qui paraîtra en 1993.